



CKV, van leren naar beleven

Een onderzoek naar de inzet van ervaringsgericht leren in
het CKV-onderwijs

Bachelor eindwerkstuk Theater,- Film en Televisiewetenschap
Universiteit Utrecht

Alice van Rijt

Studentnr. 3799514

Begeleider: dr. Kees Vuyk

Studiejaar 2014-2015

Blok 3

Datum: 2-4-2015

Samenvatting

Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) is ingevoerd met het doel jongeren meer in aanraking te laten komen met kunst en cultuur. Uit onderzoek is gebleken dat CKV weinig tot geen effect heeft op de cultuurdeelname van jongeren. Toch is het onterecht CKV meteen te veroordelen. Wellicht zijn er alleen een aantal aanpassingen in de structuur nodig. De huidige structuur van CKV is voornamelijk gebaseerd op vrijheid. Vrijheid van de docenten om het vak naar eigen inzicht in te vullen en vrijheid van de leerlingen om zelf voor culturele activiteiten te kiezen. We kunnen ons afvragen of deze vrijheid gedeeltelijk ingewisseld zou moeten worden voor een meer gestructureerde leer methode.

'Experiential learning' is een leertheorie die uitgaat van een ervaring. Het opdoen van ervaringen is de motor voor het verdere leren via vier fasen; de 'experiential learning cycle'. Is deze ervaringsgerichte leertheorie geschikt om in te zetten binnen CKV? In dit onderzoek kijken we naar de verschillende onderdelen binnen de huidige invulling van CKV en hun inzetbaarheid binnen de 'experiential learning cycle'. Dit doen we door het analyseren van verschillende interviews met docenten en leerlingen. Door inzicht te krijgen in de huidige invulling van CKV en de manier waarop de verschillende onderdelen binnen de 'experiential learning cycle' kunnen worden ingezet, kunnen we bepalen of de 'experiential learning cycle' een geschikt model zou zijn om verder structuur te geven aan CKV.

In het onderzoek kwamen twee geluiden van docenten en leerlingen sterk naar voren. Ten eerste sluiten de lesmethodes niet aan bij de manier waarop docenten het vak willen invullen. Ten tweede zijn sommige onderdelen zo minimaal ingebed in het geheel, dat het nut voor de leerlingen onduidelijk is, dit geldt voornamelijk voor de reflectieverslagen. Uit het onderzoek blijkt daarnaast dat de verschillende onderdelen waaruit CKV nu bestaat ieder al wel een functie zouden kunnen innemen binnen de 'experiential learning cycle'. De vier verschillende fasen worden dus wel ingevuld, echter ontbreekt de connectie tussen de afzonderlijke fasen. Uiteindelijk komt het geheel niet tot een cyclus. De 'experiential learning cycle' is dus nog niet in zijn geheel terug te vinden binnen de huidige structuur van CKV. Wel biedt deze uitkomst een ander perspectief op de invulling van CKV. Verder onderzoek zal uit moeten wijzen hoe de 'experiential learning cycle' binnen CKV het meest effectief kan worden ingezet en welke veranderingen hiervoor nodig zijn.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
1.1 Probleemstelling en vraagstelling	4
1.2 Methode	5
2. Theoretisch kader: Het veld van CKV en 'experiential learning'	
2.1 De doelstelling en opzet van CKV	6
2.2 Literatuur en onderzoek	7
2.3 De 'experiential learning cycle'	9
2.3.1 Geschiedenis van 'experiential learning': Kolb's steunpilaren	10
2.3.2 De 'experiential learning cycle' verklaard	12
3. Data en analyse	
3.1 Welke leeractiviteiten binnen CKV worden in de bestaande literatuur beschreven?	13
3.1.1 Lesmethodes	13
3.1.2 Visie van docenten op de invulling van CKV	18
3.1.3 Reflectie door de leerlingen	20
3.2 Hoe verhouden de verschillende onderdelen van de huidige invulling van CKV zich tot de 'experiential learning cycle'?	20
Conclusie	23
Discussie	24
Literatuurlijst	26
Afbeeldingenlijst	27

1. Inleiding

“Om inhoud te geven aan de socialiserende functie van cultuur is het van belang dat kinderen in aanraking komen met kunst en cultuur, zelf leren bepalen wat mooi of lelijk is en de kans krijgen hun talenten te ontwikkelen.” Dat schreef minister Bussemaker in de brief aan de Tweede Kamer van 10 juni 2013.¹ Al vele jaren wordt geprobeerd jongeren meer met kunst en cultuur in aanraking te laten komen. Een van de breedste en meest grootschalige maatregelen van de laatste jaren om dit doel te bereiken, is de invoering van het vak CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming) geweest. CKV werd in 1999 ingevoerd als onderdeel van de Tweede Fase. Het vak had als doelstelling de leerlingen zelfstandig een gemotiveerde keuze te laten maken voor activiteiten op het gebied van kunst en cultuur.²

In de jaren na de invoering van CKV zijn er verschillende vragen gerezen over de werking en de effectiviteit van het vak. Er zijn sinds de invoering dan ook verschillende onderzoeken gedaan en data verzameld om dit te kunnen monitoren, zoals het CKV1-Volgproject en verschillende beleidsrapportages in de reeks Cultuur+Educatie.³ De onderzoeken die zich richten op de effecten van CKV zijn hier een belangrijk onderdeel van. Het belangrijkste onderzoek op dit gebied is *Cultuurdeelname en CKV* van Marie-Louise Damen. Zij onderzocht de effecten van CKV tot zes jaar na afsluiten van het vak en de mogelijke invloed die de didactische aanpak van docenten hierop heeft. De conclusie van haar onderzoek is opmerkelijk, CKV heeft namelijk binnen de onderzochte tijd geen effect op de cultuurdeelname van jongeren. Ook de aanpak van de docent heeft hier volgens haar geen invloed op.⁴

In de conclusie van haar onderzoek noemt ze een aantal mogelijke oorzaken die bepalend zouden kunnen zijn geweest voor de uitkomst van haar onderzoek. Hierbij richt ze zich onder andere op de invulling van het vak CKV en met name op de praktijkgerichte invulling. Haar standpunt hierbij is dat er mogelijk te weinig aan praktijkgericht onderwijs wordt gedaan binnen CKV.⁵ Dit zou kunnen worden opgevat als een aanmerking op de methodische invulling van het vak, onafhankelijk van de didactische aanpak van een individuele docent. Er zijn verschillende andere onderzoeken

¹ Jet Bussemaker, *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Brief aan de Tweede Kamer, 10-6-2013, 3-4.

² Marie-Louise Damen, *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. (diss.) (ISC dissertation series: volume 173, 2010), 5.

³ Marie-Louise Damen, et al, 'Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.' In *Cultuur+Educatie* 8. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2003).

⁴ Damen, 22-23.

⁵ Idem, 86.

die dit punt verder onderstrepen. Zo schrijft Cock Dieleman in *Het nieuwe theaterleren* dat er een gebrek is aan goede lesmethodes en richtlijnen voor docenten.⁶

Damen en Dieleman stellen beiden dat er een noodzaak is tot inhoudelijke verandering binnen CKV. Hiermee begeven ze zich op een groter gebied dan dat van CKV alleen, namelijk dat van de kunsteducatie. De vraag naar verschillende vormen van kunsteducatie is niet nieuw. Folkert Haanstra noemt in zijn *Determinanten van leren over kunst* verschillende visies op kunsteducatie.⁷ Een hiervan is de 'traumatische leertheorie' van Hargreaves. Dit is een vorm van ervaringsgericht leren. Er bestaan verschillende ervaringsgerichte leertheorieën, 'experiential learning' genoemd. In veel van deze theorieën staat de 'experiential learning cycle' centraal.⁸ Mogelijk zou de 'experiential learning cycle' een waardevolle bijdrage kunnen zijn aan de vormgeving van het vak CKV.

1.1 Probleemstelling en vraagstelling

Hoewel CKV is ingevoerd met het idee leerlingen en docenten vrij te laten in hun invulling van het vak en hun keuzes voor activiteiten, blijkt uit de literatuur dat dit tot nu toe nog geen positief effect heeft gehad op de cultuurdeelname. Zowel Damen als Dieleman beschrijven direct, dan wel indirect, de noodzaak tot verandering van de invulling van het CKV programma. Dit zou mogelijk kunnen worden gedaan door een didactische methode als bodem voor het vak te gebruiken, welke daadwerkelijk bij de insteek en doelstelling van het vak past.

Ervaringsgericht leren lijkt me hiervoor een goed uitgangspunt, omdat het houvast kan bieden voor de opzet en uitvoering van activiteiten, zonder dat het te expliciet activiteiten voorschrijft die het vrije karakter van het vak te ver inperken. De vrijheid blijft tot op zekere hoogte, maar de activiteiten kunnen beter worden begeleid wat hopelijk het gewenste effect van CKV kan ondersteunen.

Met dit onderzoek hoop ik inzicht te krijgen in de manier waarop de 'experiential learning cycle' binnen het vak CKV kan worden ingezet. De hoofdvraag van dit onderzoek is dan ook als volgt: "Hoe wordt de 'experiential learning cycle' ingezet binnen CKV?" Hierbij is het allereerst van belang om te kijken of er in de bestaande literatuur over CKV aanwijzingen te vinden zijn dat er al gebruik gemaakt wordt van ervaringsgericht leren. Ik zal de hoofdvraag daarom beantwoorden aan de hand van de volgende deelvragen:

⁶ Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele Kunstzinnige Vorming op havo en vwo.* (diss.) (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010), 122, 131-133.

⁷ Folkert Haanstra, et al, *Determinanten van leren over kunst.* (Utrecht: LOKV, Nederlands instituut voor kunsteducatie, 1995), 25.

⁸ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* (New Jersey: Prentice-Hall, 1984), 20-38.

- Wat zijn de doelstelling en de opzet van het vak CKV?
- Wat houdt de 'experiential learning cycle' in?
- Welke leeractiviteiten binnen CKV worden er in de bestaande literatuur beschreven?
- Hoe verhouden de verschillende onderdelen van de huidige invulling van CKV zich tot de 'experiential learning cycle'?

Naar aanleiding van het beantwoorden van deze deelvragen hoop ik niet alleen te kunnen blootleggen of en hoe de 'experiential learning cycle' binnen CKV wordt ingezet, maar uiteindelijk ook een aanzet te kunnen doen naar mogelijkheden om deze nog verder in te zetten.

1.2 Methode

Om de hoofdvraag van mijn onderzoek te kunnen beantwoorden zal ik me vooral richten op literatuuronderzoek. Allereerst zal het literatuuronderzoek dienen om een beschrijving te geven van de 'experiential learning cycle'. Daarnaast zal de literatuur met betrekking tot CKV de basis zijn voor het onderzoek naar de activiteiten binnen CKV. Belangrijk hierbij is de tekst van Cock Dieleman, welke zowel de praktijk binnen CKV lessen beschrijft, als de visie van verschillende docenten op de manier waarop de lessen worden ingericht. Het onderzoek zal vooral een evaluatie zijn van de huidige praktijk, welke ik zal plaatsen naast een mogelijk ideaal didactisch model voor CKV, namelijk de 'experiential learning cycle'.

Om te kunnen onderzoeken hoe de 'experiential learning cycle' en de praktijk van CKV, zoals beschreven in de tekst van Dieleman, zich tot elkaar verhouden, zal ik de uitspraken van docenten en leerlingen uit de tekst van Dieleman naast twee kernpunten van de 'experiential learning cycle' leggen, namelijk de vier verschillende fasen van de cyclus en de cyclus als vorm voor het leermodel. Deze twee kernpunten zal ik verder in de nog nader toelichten. Vervolgens zal aan de hand van uitspraken van docenten en leerlingen gekeken worden of er al sprake is van inzet van de twee kernpunten. Hierbij kijken we dus in de beschrijvingen van docenten en leerlingen naar de aanwezigheid van de verschillende fasen binnen CKV en de mogelijke invulling hiervan en naar het al dan niet ontbreken van een samenhang tussen deze fasen. Het tweede deel van het onderzoek zal dus vooral gebaseerd zijn op de uitspraken van mensen uit de directe CKV praktijk.

2. Theoretisch kader: Het veld van CKV en 'Experiential Learning'

2.1 De doelstelling en opzet van CKV

Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV) werd in 1999 op vwo en havo ingevoerd als onderdeel van de Tweede Fase. De Tweede Fase was een nieuwe inrichting van het onderwijs in de bovenbouw van de middelbare school. Zo werd het oude 'vakkenpakket' afgeschaft en vervangen door vier profielen (C&M, E&M, N&G en N&T) die ieder bestonden uit een aantal samenhangende vakken. Een andere vooraanstaande vernieuwing was de invoering van het studiehuis. De algemene doelstelling van CKV1 was dat 'leerlingen zelfstandig een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur'.⁹ CKV paste hiermee als nieuw vak goed in de filosofie van het studiehuis, door de vrijheid en zelfstandigheid die leerlingen hadden bij het ondernemen en uitwerken van culturele activiteiten.

CKV werd aanvankelijk ingevoerd als CKV1, CKV2 en CKV3. CKV1 was een oriënterend vak, verplicht voor alle leerlingen. Er was geen sprake van een centraal schriftelijk eindexamen, maar leerlingen moesten het vak 'naar behoren' afronden. Hiervoor moesten ze voldoen aan vier vooraf opgestelde domeinen, namelijk:

- A. **Culturele activiteiten:** Culturele activiteiten zijn bijvoorbeeld het bezoek aan een tentoonstelling of voorstelling. Leerlingen op het vwo moesten verplicht tien culturele activiteiten doen, leerlingen op havo zes. Deze culturele activiteiten moeten gespreid zijn over de verschillende kunstdisciplines.
- B. **Praktische activiteiten:** Culturele activiteiten kunnen worden ondersteund door praktische activiteiten zoals acteren, schrijven of het lezen van recensies. De praktische activiteiten vormen echter een klein deel van CKV1.
- C. **Kennis van kunst en cultuur:** Dit onderdeel richt zich vooral op de theoretische vlakken van de kunstdisciplines. Zo komen bijvoorbeeld dwarsverbanden tussen disciplines, culturen en tijdsperiodes aan bod.
- D. **Reflectie en kunstdossier:** Reflectie op activiteiten wordt gedaan aan de hand van een kunstdossier. Hierin wordt vooral gereflecteerd op de ondernomen culturele activiteiten, maar ook thema's en resultaten uit de domeinen B en C kunnen opgenomen worden.

CKV2 en CKV3 waren niet verplicht voor alle leerlingen, maar maakten deel uit van het profiel Cultuur&Maatschappij en konden door andere leerlingen in het vrije deel gekozen worden. CKV2 bestond vooral uit theoretische benadering van de kunstdisciplines, terwijl

⁹ Damen, 4.

CKV3 zich richtte op de praktische uitvoering hiervan. Bij CKV3 kon er gekozen worden uit beeldende vorming, muziek, dans of drama. Scholen waren niet verplicht al deze vakken aan te bieden, één was al genoeg. Hierbij hadden scholen de keuze een van de oude kunstvakken aan te bieden.

In 2007 werden er na vele protesten veranderingen aangebracht in de opzet van de Tweede Fase. De werkdruk bleek te hoog voor zowel leerlingen als docenten. Binnen de Vernieuwde Tweede Fase werd het aantal vakken per profiel teruggebracht en ook binnen CKV veranderde het een en ander. CKV1 bleef voor iedereen verplicht en ging verder onder de naam CKV. CKV2 en CKV3 werden samengevoegd onder de naam 'Kunst', met als onderdeel 'Kunst (Algemeen)' wat de rol van het oude CKV2 overnam. Ook het aantal culturele activiteiten op het vwo is teruggebracht naar acht. Aan de inhoud van het oude CKV1 veranderde nagenoeg niets. Met de term CKV wordt in dit onderzoek dan ook verwezen naar het oriënterende, voor iedereen verplichte deel van het curriculum, zoals na de wijzigingen in 2007.

In 2003 is CKV ook als verplicht vak ingevoerd op het vmbo. De vmbo-leerlingen zijn verplicht vier culturele activiteiten te ondernemen. Ook zijn er minder uren beschikbaar voor CKV op het vmbo, de omvang van het vak is hierdoor beperkter.

2.2 Literatuur en onderzoek

Sinds de invoering van CKV zijn er verschillende onderzoeken gedaan naar de effecten en verschillende onderdelen van CKV. In haar onderzoek *Cultuurdeelname en CKV* beschrijft Damen de effecten van CKV tot zes jaar na afsluiten van het vak. Als onderdeel hiervan bekijkt ze de didactische aanpak van docenten, waarbij ze een schaal opstelt van leerstofgericht tot leerlinggericht.¹⁰ Uit de conclusie van haar onderzoek blijkt dat CKV (tot zes jaar na afsluiting) geen effecten heeft op de cultuurdeelname van jongeren en ook dat de didactische aanpak van docenten hierop geen invloed heeft.¹¹

Vervolgens vormt ze een aantal punten die mogelijk tot dit effect hebben geleid. Binnen CKV moet de aandacht verdeeld worden over de verschillende culturele disciplines. Hierdoor is de behandeling van elk onderdeel zwak in vergelijking met andere vormen van kunsteducatie. Een tweede reden is de verhouding tussen praktische activiteiten en culturele activiteiten die leerlingen ondernemen. CKV is vooral gericht op het bezoek aan culturele activiteiten, waardoor het zelf uitvoeren van activiteiten naar de achtergrond verdwijnt. De derde reden die Damen noemt is het feit dat leerlingen redelijk vrij zijn in hun keuze voor culturele activiteiten. Hierdoor zullen ze sneller iets

¹⁰ Damen, 89-112.

¹¹ Idem, 22-23.

kiezen wat al binnen hun interessegebied ligt en minder snel hun culturele horizon verbreden.¹² Deze observaties van Damen bieden een invalshoek voor mogelijke verandering binnen het CKV onderwijs, namelijk meer 'al doende leren'. De ervaringsgerichte leertheorieën sluiten hier goed bij aan.

In *Determinanten van leren over kunst* geeft Haanstra een overzicht van verschillende visies op het leren van en over kunst. Hierin zet hij twee verschillende leertheorieën tegenover elkaar; incrementeel en schoksgewijs.¹³ Hiermee verwijst hij naar twee verschillende vormen van onderwijs, welke hij mogelijk en nuttig acht binnen de cultuureducatie. Bij de incrementele methode wordt uitgegaan van accumulatieve leertheorieën, waarbij kennis steeds in kleine stapjes opgestapeld wordt om zo een leereffect te bereiken.¹⁴ Tegenover deze visie stelt Haanstra de traumatische leertheorie van Hargreaves. In deze theorie gaat Hargreaves er van uit dat aan interesse voor kunst een 'traumatische ervaring' ten grondslag ligt.¹⁵

Haanstra stelt echter dat deze theorie niet geschikt is voor kunsteducatie op scholen, omdat de 'traumatische ervaring' niet geregisseerd kan worden. Juist daarom is de 'experiential learning cycle' volgens mij een goed alternatief. De traumatische leertheorie is niet geschikt, omdat een traumatische ervaring bij elke leerling door iets anders kan worden opgeroepen. Elke leerling heeft echter een ervaring wanneer hij of zij iets ziet of hoort. Belangrijk hierbij is hoe er vervolgens met deze ervaring wordt omgegaan. Door reflectie wordt het mogelijk de ervaring om te zetten in een concreet idee of in woorden en wordt iets over een object of een handeling geleerd. Dit geleerde kan weer worden toegepast in nieuwe situaties.¹⁶ Deze methode zou het kijken naar en reflecteren op kunst dus op een toegepaste en praktische manier kunnen ondersteunen.

Om vast te stellen hoe de invulling van CKV in elkaar steekt is vooral *Het nieuwe theaterleren* van Dieleman zeer waardevol. Hierin beschrijft hij de theaterlessen zoals deze binnen het vak CKV worden gegeven. Hieruit kunnen we veel informatie halen over de activiteiten die ondernomen worden en hoe ze worden vormgegeven. Hoewel Dieleman zich vooral richt op theaterlessen, kunnen we aannemen dat de bevindingen ook relevant zijn voor andere vakgebieden die behandeld worden binnen CKV, zoals film of muziek. De insteek van de lessen en activiteiten blijft namelijk, met het oog op de insteek en doelstelling van CKV, hetzelfde.

¹² Idem, 86.

¹³ Haanstra, 25.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ David. H. Hargreaves, "Kunstzinnig onderwijs: een vak op zich", *Determinanten van leren over kunst* (1995), 42-44.

¹⁶ Kolb, 20-38.

2.3 De 'Experiential Learning Cycle'

'Experiential learning' of ervaringsgericht leren is een leermethode die al sinds de oudheid in het menselijk denken over leren is verankerd. Aristoteles schrijft in zijn *Ethica Nicomachea* "for the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them".¹⁷ Hoewel er dus al in de oudheid over 'leren door doen' geschreven werd, kregen de echte ervaringsgerichte leertheorieën pas in het begin van de twintigste eeuw vorm. Echte bekendheid van de term 'experiential learning' ontstond echter pas in de jaren zeventig, wanneer David Kolb zijn moderne 'experiential learning theory' ontwikkelt in het boek *Experiential Learning*. Hierin vestigt hij de aandacht op drie belangrijke voorgangers, namelijk John Dewey, Kurt Lewin en Jean Piaget, op wie hij in zijn theorie voortbouwt.

Kolb noemt in zijn boek een aantal belangrijke kenmerken van 'experiential learning'. Ten eerste moet leren gezien worden als een proces, niet in termen van de resultaten. Daarnaast moet leren gezien worden als een doorgaand proces, waarbij de ervaring altijd aan de basis staat. De ervaring is altijd aanwezig en biedt daardoor altijd de mogelijkheid tot leren. Ook komt het leren voort uit 'transacties' tussen de persoon en zijn omgeving.¹⁸

Het veld van het 'experiential learning' is ontzettend groot en er zijn vele wetenschappers bij betrokken. Er bestaat daardoor niet één ultieme vorm van 'experiential learning'. In dit onderzoek zal ik vertrekken vanuit de bekendste theorie, namelijk die van Kolb. Ook vandaag de dag is het veld van 'experiential learning' nog erg uitgebreid. Toch geldt de theorie van Kolb voor velen als het uitgangspunt van 'experiential learning'. Een groot gedeelte van het werk van Kolb bestaat uit een verweving van theorieën van zijn voorgangers. Een belangrijke toevoeging van Kolb is echter dat hij de theorieën van zijn drie voorgangers op een visuele manier duidelijk heeft gemaakt. Ik zal hieronder de twee voorgangers beschrijven die voor dit onderzoek van belang zijn.

¹⁷ Aristoteles, *The Nicomachean Ethics*, vert. W. D. Ross (Oxford: Oxford University Press, 1908), 21.

¹⁸ Kolb, 26-34.

2.3.1 Geschiedenis van 'experiential learning': Kolb's steunpilaren

Dewey: experiential education

Hoewel we geen eenduidig startpunt voor deze beweging kunnen noemen, wordt John Dewey door velen gezien als de grondlegger van het idee voor 'experiential learning'. Toch heeft dit bij Dewey nog een meer praktische inslag. Hierdoor wordt bij Dewey vaak gesproken van 'experiential education'. Deze term heeft een sterk verband met 'experiential learning' maar richt zich meer op de praktische uitvoering op scholen, dan op de theorie van het leren zelf.

Dewey zette zich af tegen de gangbare educatiepraktijk, waarbij de docent kennis overdraagt aan de leerling en hoopt dat de leerling deze kennis later zelf toepast.¹⁹ Dewey was een groot voorstander van 'outdoor education'.²⁰ Outdoor education was er op gericht om kinderen niet in een klaslokaal te onderwijzen, maar ze vooral buiten het klaslokaal dingen te leren aan de hand van alledaagse bezigheden. De ervaring staat hierbij centraal.

Om zijn praktijk met theorie te ondersteunen publiceerde Dewey in 1938 *Experience and Education*. Het leerproces wordt hierin door Dewey als volgt beschreven: Wanneer iemand de wil of het verlangen (impuls) heeft om een doel te bereiken, zijn er een aantal fases die daaruit volgen. Eerst is er de observatie van de omgeving, deze wordt aangevuld met kennis van wat er in gelijksoortige situaties in het verleden is gebeurd. Dit kan zowel een eigen herinnering zijn, als het advies van mensen met meer ervaring. Uit de observatie en kennis ontstaat een oordeel over de situatie. Dit zorgt voor een nieuwe impuls en zo gaat de cyclus opnieuw rond, tot het moment dat het oordeel leidt tot een verandering in het handelen en zo leidt tot het bereiken van het doel.²¹ Dewey beschrijft dit verschil tussen de impuls en het bereiken van het doel als volgt: "A purpose differs from an original impulse and desire through its translation into a plan and method of action based upon foresight of the consequences of acting under given observed conditions in a certain way."²²

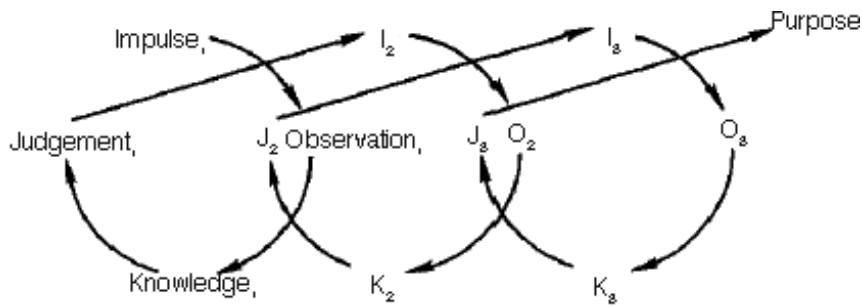
Kolb heeft deze theorie omgezet in het volgende model:

¹⁹ John Dewey, *Experience&Education* (New York: Collier Books, 1963), 17-20.

²⁰ John Quay en Jason Seaman, *John Dewey and Education Outdoors* (Rotterdam: Sense Publishers, 2013), 54-55.

²¹Dewey, 69.

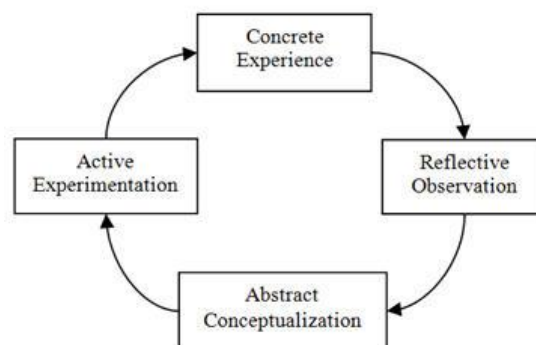
²²Ibidem.



Figuur 1: Dewey's Model of Experiential Learning

Lewin

Lewin heeft de grondslag gelegd voor de ontwikkeling van groepsdynamica en sociale psychologie. In zijn theorie worden leren, verandering en ontwikkeling gestimuleerd met een proces dat begint met een ervaring in het hier en nu. Hieruit volgt de verzameling van observaties over die specifieke ervaring. Deze observaties worden vervolgens geanalyseerd en omgezet in abstracte concepten; ze worden als kennis opgenomen. Deze kennis en concepten kunnen in nieuwe situaties worden toegepast, waardoor weer een nieuwe ervaring ontstaat.²³ Hoewel Lewin zijn theorie nooit zelf tot een model heeft gemaakt, wordt deze cyclus door Kolb als volgt weergegeven:



Figuur 2: The Lewinian Experiential Learning Model

Kolb beschrijft vervolgens twee sterke punten van deze theorie. Ten eerste is er sprake van een focus op concrete ervaringen in het hier-en-nu, welke worden gebruikt om abstracte concepten te testen en te waarderen. Enerzijds zorgt een subjectieve ervaring ervoor dat abstracte concepten meer 'textuur' en 'levendigheid' krijgen. Anderzijds wordt

²³ Kolb, 21.

er door het delen van persoonlijke ervaringen een gezamenlijk referentiepunt geschapen, aan de hand waarvan ideeën kunnen worden gevormd om de abstracte concepten te testen en waarde te geven.²⁴

Ten tweede is deze theorie volgens Kolb gebaseerd op het principe van feedback. Omdat het leren gezien wordt als een doorgaand proces van actie en observatie, is er continu feedback nodig om de verschillende fasen in balans te houden. Wanneer de feedback ontbreekt of niet toereikend is, bestaat de kans dat er ofwel een situatie ontstaat waarin zonder observatie gehandeld wordt, ofwel een situatie waarin er geobserveerd wordt zonder vervolgens handelingen te verrichten.²⁵

2.3.2 De 'Experiential Learning Cycle' verklaard

Hoewel Kolb in zijn boek teruggaat op de theorieën van drie voorgangers, wordt het model dat hij naar aanleiding van de theorie van Lewin heeft opgesteld, gezien als de kern of basis van het 'experiential learning'. Om deze reden zal in dit onderzoek deze cyclus dan ook centraal staan. Aanvullingen en verdere theorieën rond deze cyclus, zowel van Kolb als van anderen, kunnen een grote waarde hebben voor het verdere onderzoek naar ervaringsgericht leren binnen CKV. Het model van Kolb is echter al zo omvangrijk en complex op zichzelf, dat het moeilijk is dit in één keer, in zijn geheel op het CKV-onderwijs te projecteren. Daarom lijkt het me goed om in dit kleinschalig onderzoek uit te gaan van een basis, waarmee een eerste laag van 'experiential learning' binnen CKV kan worden onderzocht. Om de kloof tussen het abstracte model van Kolb en de praktijk van CKV te overbruggen, zal ik me in dit onderzoek dan ook vooral richten op de twee meest basale en kenmerkende onderdelen van de 'experiential learning cycle'.

Ten eerste is het model dat wordt onderzocht, zoals de naam al aangeeft, een cyclus. Dit betekent dat er op verschillende punten kan worden 'ingestapt', maar dat de gehele cyclus moet worden rondgegaan om tot het beoogde resultaat (leren door ervaring) te kunnen komen. De vraag is dus of dit bij CKV aan de orde is. Ten tweede bestaat de 'experiential learning' cycle uit vier fasen, namelijk de concrete ervaring, reflectieve observatie, abstracte begripsvorming en actief experimenteren. Deze vier fasen zijn elk een aparte stap in de leercirkel. Om tot het beoogde resultaat te komen, zal dus elke stap doorlopen moeten worden, er kunnen geen stappen worden overgeslagen. Ook van dit kenmerk is de vraag of dit binnen CKV al (voldoende) aan de orde is. De zojuist beschreven kenmerken zullen de verdere basis vormen voor dit onderzoek. Vanuit dit perspectief zullen we dan ook kijken naar de invulling van de CKV lessen.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

3. Data en analyse

3.1 Welke leeractiviteiten binnen CKV worden in de bestaande literatuur beschreven?

3.1.1 Lesmethodes

In dit hoofdstuk zal ik gebruik maken van interviews afkomstig uit *Het nieuwe theaterleren* door Cock Dieleman. Voor zijn onderzoek maakte Dieleman gebruik van interviews met CKV-docenten en leerlingen over verschillende thema's. Hierin kwamen onder anderen de organisatie van het vak, de lesmethodes en CKV-bonnen ter sprake. Dieleman verzamelde zijn data voornamelijk door het afnemen van diepte-interviews met docenten en leerlingen, maar ook andere personen zoals (educatie)medewerkers van theaters en andere instellingen.²⁶ Binnen dit onderzoek zal ik me echter alleen richten op de interviews met docenten en leerlingen. De uitspraken van docenten en leerlingen zullen de basis zijn voor het verdere onderzoek. Ik zal ze dan ook uitleggen en interpreteren in het licht van de 'experiential learning cycle'.

De diepte-interviews zijn grotendeels door studenten van de masteropleiding theaterwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam, in 2006 en 2007 afgenomen in het kader van de onderwijsmodule over theater en educatie.²⁷ In het totaal werden er 16 interviews met docenten, 16 interviews met leerlingen en 16 interviews met vertegenwoordigers van culturele instellingen afgenomen. De leerlingen werden in groepjes van vier tot zes leerlingen geïnterviewd. De reden die Dieleman hiervoor noemt is de geringe omvang die het vak voor de leerlingen heeft en de geringe gesprekstof die daardoor voorhanden zou zijn in individuele gesprekken.²⁸

In de interviews zijn 'uitspraken en reflectieve vermogens van de respondenten' telkens het uitgangspunt geweest. De gesprekken werden zo weinig mogelijk gestuurd en er werd gebruik gemaakt van open vragen. Dit betekent volgens Dieleman niet dat de interviews volledig open waren. Door de interviewers werden gespreksonderwerpen voorbereid en aangedragen. Wel konden in de loop van het gesprek ook andere onderwerpen besproken worden.²⁹

Naast deze interviews maakt Dieleman gebruik van zes interviews die in 2007 en 2008 voor andere onderzoeken zijn afgenomen. In totaal zijn er twintig interviews met docenten afgenomen en zestien met in het totaal 76 leerlingen. De interviews duurde

²⁶ Dieleman, 165.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

tussen de 45 minuten en anderhalf uur. De interviews met vertegenwoordigers van culturele instellingen zijn voor dit onderzoek verder niet van belang.³⁰

Uit de door Dieleman verzamelde gegevens heb ik een selectie gemaakt van de thema's die voor dit onderzoek van belang zijn, zoals de manier waarop verschillende lesmethodes onderwerpen aanbieden, de aanpak die docenten hanteren om leerlingen te motiveren culturele activiteiten te bezoeken en daarmee verschillende ervaringen op te doen en de ervaringen van leerlingen met het maken van reflectieverslagen. Hierbij zal ik me vooral richten op de interviews met docenten, aangezien zij de didactische lijn bepalen voor de invulling van de CKV-lessen. Waar nodig zal ik de bevindingen illustreren met uitspraken van leerlingen.

Voordat we verder ingaan op de opzet en didactische insteek die docenten hanteren, is het belangrijk om inzicht te hebben in de middelen die de docenten tot hun beschikking hebben. Een analyse van het gebruik van de beschikbare lesmethodes kan een inzicht bieden in de houvast die docenten hebben, of wensen, bij het opzetten van hun lessen. Bij de invoering van CKV zijn er door verschillende uitgeverijen lesmethodes ontwikkeld om het nieuwe vak te ondersteunen. Hieronder een tabel van de methodes bij invoering van CKV:

Uitgeverij	Lesmethode
Thieme-Meulenhoff	Palet
EPN	De Verbeelding
Wolters-Noordhoff	Première
Malmberg	Zienderogen Kunst
Lambo	Signalement
SMD Educatieve Uitgevers	viaDELTA ckv-1: Metafoor
Meulenhoff	Boem Paukeslag

Figuur 3: Uitgegeven lesmethodes bij invoering CKV

De opzet van de verschillende lesmethodes is ongeveer gelijk. De methode bestaat uit een tekstboek en een werkboek. In het tekstboek wordt vooral informatie gegeven over de verschillende kunstdisciplines en worden begrippen uitgelegd. Dit gebeurt in de meeste gevallen aan de hand van een thema, waarin meerdere disciplines en voorbeelden aan elkaar verbonden worden. In het werkboek kunnen vervolgens vragen en opdrachten gemaakt worden over de theorie uit het tekstboek en over fragmenten op een cd-rom die in de meeste gevallen wordt bijgeleverd.³¹

³⁰ Idem, 166.

³¹ Dieleman, 131.

Dieleman stelt in zijn onderzoek dat alleen van *Palet* en *De Verbeelding* na de eerste uitgave nog verdere uitgaven zijn verschenen. De andere methodes worden op dit moment niet of nauwelijks meer gebruikt. Na de invoering van CKV op het vmbo zijn er door een aantal uitgeverij nog wel methodes uitgegeven voor vmbo, zoals *KunstWerk* van Malmberg. Dieleman zegt over het gebruik van de CKV methodes het volgende:

“In het begin zullen de methodes wel enige houvast hebben geboden voor onwennige CKV-docenten, maar de vraag is in hoeverre de methodes op dit moment nog op grote schaal gebruikt worden. Er zijn voldoende aanwijzingen dat dit eigenlijk nauwelijks meer gebeurt. Veel scholen laten hun leerlingen nog wel een methode aanschaffen, maar docenten doen er in de praktijk weinig mee.”³²

Dieleman geeft drie mogelijke redenen die tot de afname in het gebruik van de CKV methodes geleid zou kunnen hebben. De eerste reden is dat de verschenen methodes nauwelijks aansluiten bij het actuele kunstaanbod. Volgens Dieleman is dit voor beeldende kunst nog enigszins mogelijk, omdat je uit kunt gaan van vaste collecties van musea, voor podiumkunsten is dit echter praktisch onmogelijk. De tweede reden ligt in het feit dat vrijwel alle methodes uitgaan van een interdisciplinaire benadering van de kunstdisciplines binnen de aangegeven thema's. Het probleem hierbij is dat het inzicht in de specifieke kenmerken van elke discipline mist, zowel in de methode als bij de leerling en docent. Als laatste stelt Dieleman dat de aandacht binnen de methodes niet evenredig over de verschillende kunstdisciplines verdeeld wordt. Beeldende kunst is oververtegenwoordigd, terwijl theater en dans er slecht vanaf komen.³³

Naast de uitgegeven lesmethodes bestaan er ook online portals voor de ondersteuning van CKV. Zo is er de website www.cultuurplein.nl welke toegang biedt tot verschillende websites die gericht zijn op bepaalde disciplines, zoals de websites van *Nederland Theaterland* en *Dans Maar!*³⁴ Op deze websites kunnen zowel docenten als leerlingen informatie vinden die van pas kan zijn bij het vak CKV.

Naast de verschillende websites die voor zowel docenten als leerlingen bedoeld zijn, bestaan er ook een aantal informatiebronnen die zich juist richten op de docenten. Zo is er de vakcommunity CKV van de website *De Digitale School*. Hierop kunnen CKV-docenten informatie uitwisselen en elkaar tips geven. Speciaal voor CKV is het tijdschrift *Kunstzone* opgezet. Hierin werken verschillende vakverenigingen van kunstdocenten samen.³⁵ Tot december 2012 werd door Cultuurnetwerk Nederland het Bulletin Cultuur

³² Idem, 132-133.

³³ Dieleman, 132.

³⁴ Idem, 145.

³⁵ Ibidem.

en School (later Cultuurplein Magazine) uitgegeven. Door het samengaan met het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst is de uitgave hiervan gestopt.³⁶

Al met al zijn er dus niet bijzonder veel bronnen waar CKV-docenten op kunnen terugvallen. Naast enkele van buitenaf georganiseerde bronnen zijn ze vooral aangewezen op mede docenten en vakgenoten.

Het onderwerp lesmethodes kwam ook uitgebreid aan bod in de interviews voor het onderzoek van Dieleman. Hieronder een aantal van de uitspraken die docenten deden over de aangeboden lesmethodes.

“Omdat de methodes eigenlijk niet dat aanbieden, wat wij willen. En het is altijd een selectie ergens van. Elk jaar wil je het anders doen en dan zit je toch vast aan de methode. Wij werken ook niet echt met thema’s, maar wij kijken een beetje wat zich aanbiedt. Als je bijvoorbeeld net een leuke voorstelling in de schouwburg hebt of er is ergens een leuke tentoonstelling, dan probeer je daarop in te spelen, los van een paar algemene opdrachten die ze hebben. Op het moment dat je aan een methode vastzit, dan moet je hem ook echt kunnen gebruiken en dat doen we eigenlijk niet. We gebruiken nu voornamelijk het beoordelingsmodel. Er is zo’n beoordelingsmodel, voor als ze naar een culturele activiteit gaan. Nou, die kan ik ze zelf ook aanbieden. Dus dan is het een hoop geld, vind ik. We proberen een beetje kosten te besparen. Als het nou een boek is dat je heel veel gebruikt, dan vind ik het een ander verhaal. Maar ik vind geen enkele methode erg geweldig. Het is natuurlijk een ingewikkeld vak, omdat het echt alle disciplines behelst.”³⁷

“Ik wil ze dingen laten zien en laten doen, dat is mijn streven. Ze moeten zoveel mogelijk kijken en leren kijken en hun mening vormen en beargumenteren. En het probleem met methodes en het gevaar van dit vak is dat ze moeten schrijven. Altijd. Ze moeten nu een filmpje maken, dat is echt een doe-opdracht. Maar dit boek richt zich voornamelijk op schrijfopdrachten. En dan hele korte kijkopdrachtjes, echt maar fragmenten van een minuut of anderhalve minuut en dat moet je weer schrijven. Dat strookt gewoon niet met mijn idee van CKV. [...] Ik wil meer een soort levendige discussie. Dat is ook het probleem van dit boek. Hier moeten ze opdrachtjes maken. Dat is een beetje het probleem, het zijn vaak hele flauwe opdrachten.”³⁸

“Ik heb er jaren mee gewerkt hoor, met Palet. Er stonden wel interessante dingen in, maar je moest steeds meer gaan zoeken naar wat je nou precies nodig had. En dan is

³⁶ Cultuurplein Magazine (website) geraadpleegd 12-03-15. [<http://www.cultuurplein.nl/cultuurplein-magazine>].

³⁷ Dieleman, 191.

³⁸ Idem, 191-192.

driekwart van het boekje niet meer nodig. Er zitten ook van die vreselijke vragen in, die zijn dan zo ver gezocht dat het bijna strafwerk is voor die kinderen. Zo van zoek dit uit en maak een poster van dat... (...) We sprokkelen gewoon onze spullen bij elkaar en wat we kunnen gebruiken, gebruiken we. En zo'n ding als Palet is zo talig met lappen tekst. Voor je het weet zitten ze alleen maar te schrijven in je les en dat is niet de bedoeling."³⁹

"Weet je waar we allemaal over struikelen? Alle kunstdocenten over de wereld zeggen: geef ons bronnen! Daar word je helemaal mesjogge van, van het zoeken naar bronnen. Bij Palet zit een Cd-rom, een moeizaam gedoe. Zo'n uitgever moet eigenlijk gewoon een selectie filmfragmenten, dansfragmenten, muziekstukjes, collectie huppeldepup meegeven. En heel kort erbij zetten wat het is, de ontwikkeling ervan. Als je dat aanbiedt, dan ben je al heel ver."⁴⁰

De verschillende lesmethodes zijn blijkbaar niet toereikend voor de meeste docenten. Dit gegeven kwam veelvuldig terug in de afgenomen interviews. Ook bleek er vaak een wisselwerking te zijn tussen de beperkte lesmethodes en de invulling van de les. Wanneer de methodes als niet toereikend werden bevonden, gingen docenten vaker zelf op zoek naar andere manieren om de les in te vullen. Andersom was het vaak de eigen invulling die de docent aan het vak wilde geven, die er voor zorgde dat de lesmethodes hierin niet genoeg konden voorzien. Blijkbaar zijn de wensen van docenten en de inhoud van de verschillende lesmethodes dus te weinig op elkaar afgestemd.

Een ander argument dat meerdere keren naar voren kwam voor het niet gebruiken van een lesmethode, was het feit dat de methodes vooral gericht waren op de theorie, of op het schrijven. Er is in de methodes weinig ruimte voor ervaring, zoals een van de docenten al beschreef zijn het vaak maar zeer korte fragmenten die de leerlingen te zien krijgen. De lesmethodes bevatten dus nog weinig materiaal dat kan helpen bij het opdoen van verschillende ervaringen.

De lesmethodes vervullen binnen de 'experiential learning cycle' nauwelijks een rol in het aanleveren van ervaringen, daarvoor is er te weinig materiaal (zoals audio- en videofragmenten) aanwezig. Wel zouden ze een rol kunnen spelen bij het creëren van een breder inzicht in het materiaal, door een context te bieden waartegen opgedane ervaringen kunnen worden geplaatst. We zien dat hier vooral per discipline binnen de portals op internet al steeds vaker aandacht aan wordt geschonken. Toch zijn dit soort bronnen nog schaars.

³⁹ Idem, 192.

⁴⁰ Idem, 194.

3.1.2 Visie van docenten op de invulling van CKV

Dat de lesmethodes bij de meeste docenten niet erg geliefd zijn blijkt wel uit het bovenstaande. De vraag is dan hoe zij hun lessen zonder vaste lesmethodes vormgeven. Wat vinden ze belangrijk om de leerlingen mee te geven en op welke manier geven ze hun lessen vorm? Hierbij gaat het dan met name over de houding tegenover de verplichte culturele activiteiten en praktische activiteiten. Ook dit was een belangrijk onderwerp in de interviews van Dieleman. Hieronder een aantal visies van docenten over de invulling van de lessen, ter illustratie van de diversiteit die hiermee gepaard gaat.

“Wat wij hier vooral doen is de leerlingen laten ervaren, we geven niet zoveel theoretische lessen maar we laten de leerlingen verschillende kunstvormen ervaren; onderzoeken door middel van meemaken, beleven. En daarom gaan we iedere keer workshops reserveren en voorstellingen. We gaan met de leerlingen naar een theatervoorstelling, een cabaretvoorstelling, film, dans, muziek als het kan, en ook beeldende kunst. Vervolgens koppel ik de ervaring aan een activiteit, een opdracht (...) Uiteindelijk hoop ik dat de leerlingen met een positief gevoel, een positieve indruk weggaan. Dat is een beetje wat we nu zoeken, maar we willen er een beetje meer diepgang in gaan brengen.”⁴¹

“Ik kan iets over de theatergeschiedenis vertellen, maar het interesseert ze echt helemaal geen ene moer. Dus ze zullen het dan misschien gaan leren, omdat er een toets aan vastzit of wat dan ook, maar het blijft niet hangen. Dus wij kiezen voor dingen, die ze kunnen ervaren en dat het daardoor blijft hangen. En dan hopen we maar dat ze daarin zoveel plezier hebben, dat ze er op een gegeven moment eens een boek naast leggen: goh, ik ga hier eens wat meer over lezen.”⁴²

“De kinderen mogen wel wat leren, dat is wat anders. Maar geen droog theorievak, het moet allemaal zo praktisch mogelijk. Het nadeel daarvan is – dat is altijd zoeken en schipperen - dat zeker leerlingen op het vwo ook graag iets geleerd hebben. Ze zien ook graag het pakketje kennis dat ze binnengekregen hebben. Omdat ze anders de zin er niet van zien. Ik denk dat het vak evengoed wel zin heeft, dat ze ervaringen opdoen en met dingen bezig zijn, algemene vorming, die ze nu niet als ontwikkeling voelen. Waar ik van overtuigd ben dat als je ouder bent, en je kijkt terug, dat je het wél als ontwikkeling ziet. Of als nuttige ervaring.”⁴³

⁴¹ Dieleman, 185.

⁴² Ibidem.

⁴³ Idem, 185-186.

“Omdat het aanbod nauwelijks valt af te stemmen op de school. Ik ken het aanbod niet over een jaar (...), dus dat is niet in te plannen. Wij bieden gewoon standaard ons pakket lessen aan en wat er dan aan theatervoorstellingen of cabaret of musicalvoorstellingen bijkomt, dat is mooi meegenomen.”⁴⁴

“Weet je wat het is, wij hebben geen vast programma. En dat hoeft wat mij betreft ook niet. Mijn doel van het vak is dat het hun blik verbreedt, dat ze een aantal dingen meemaken wat er te koop is en dat hun interesse gewekt wordt. Dat is mijn doel. Dat hoeft wat mij betreft niet elk jaar hetzelfde, dat zou ik voor mezelf namelijk heel geestdodend vinden.”⁴⁵

“Het leuke aan dit vak is natuurlijk dat het elk jaar anders is, omdat je elk jaar een ander aanbod hebt. Het is niet zo dat je je vorige theaterles uitgumt en een nieuwe erin zet. Het programma is telkens anders.”⁴⁶

Naast de lesmethodes vormt de docent zelf het belangrijkste deel van de verdere invulling van de CKV lessen. Wanneer we de reacties van docenten naast elkaar leggen, zien we een tweedeling in de manier waarop docenten CKV verder invulling geven. Een deel van de docenten hanteert een relatief vaste klassikale lesstructuur, vaak rond dezelfde thema's en laat de leerlingen vrij in hun keuze voor de culturele activiteiten. Het andere deel van de docenten laat hun lesprogramma juist meer afhangen van het culturele aanbod en mogelijke activiteiten en stuurt de leerlingen meer in de keuze voor culturele activiteiten die hier bij aansluiten.⁴⁷ Bij beide lesvormen komt echter steeds de nadruk op de ervaring naar voren. We zouden kunnen stellen dat de docenten hetzelfde doel voor ogen hebben, maar dit via een andere weg proberen te bereiken.

De keuze voor een van beide vormen heeft gevolgen voor de begeleiding en controle.⁴⁸ Als de leerlingen namelijk erg vrij gelaten worden in hun keuze voor culturele activiteiten, is het moeilijker ze te begeleiden, omdat de docent niet bij de activiteit aanwezig is, maar ook omdat elke leerling een andere activiteit kan kiezen. Aan de andere kant kan een te strikt voorschrijven van de activiteiten er voor zorgen dat er weinig ruimte overblijft voor individuele reflectie en inzicht.

Zoals eerder gezegd is er een verschil tussen de hoeveelheid culturele activiteiten en praktische activiteiten. Dit heeft waarschijnlijk deels te maken met de opzet van CKV, waarin veel nadruk wordt gelegd op de culturele activiteiten en minder op de praktische activiteiten in het examenprogramma. Daarnaast lijkt er voor (een deel van) de docenten

⁴⁴ Idem, 186.

⁴⁵ Idem, 189.

⁴⁶ Idem, 189.

⁴⁷ Dieleman, 186-188.

⁴⁸ Idem, 186.

een drempel te bestaan met betrekking tot het uitvoeren van praktische activiteiten. Deze drempel kan zowel organisatorisch als een gebrek aan kennis in de discipline zijn.⁴⁹

3.1.3 Reflectie door de leerlingen

Als laatste onderdeel van het curriculum is er het onderdeel reflectie, waarbij leerlingen een verslag schrijven over de bezochte activiteiten. Het doel of nut van deze verslagen lijkt echter niet altijd voor alle leerlingen even duidelijk te zijn.

“Dat vind ik niet nodig, allemaal verslagen maken, geef ons dan werk dat nuttiger is, waar we iets mee kunnen, want met verslagen schieten we niks op, vind ik.”⁵⁰

“Als je het niet meer weet, dan verzijn je het gewoon. Zo werkt dat altijd, bij elk verslag. En dan moet je een logboek bijhouden. Dan doe je dat gewoon achteraf. Zo werkt dat gewoon.”⁵¹

“Het gaat erom of die kijkwijzer ‘flutterig’ of gedegen is ingevuld. Staat er alleen maar ja of nee, of komt er ook een toelichting of een verklaring? Dat zie je heel snel als ervaren docent. Ik kan een verslag in tien seconden nakijken en daar kan ik dan ook een cijfer voor geven.”⁵²

We zouden ons dus de vraag kunnen stellen hoeveel het maken van deze verslagen oplevert, als ze niet beter worden ingekaderd in het grotere geheel van de lesstof en activiteiten.

3.2 Hoe verhouden de verschillende onderdelen van de huidige invulling van CKV zich tot de ‘experiential learning cycle’?

Wanneer we naar het geheel van lesmethodes, de invulling van docenten en de reflectie door leerlingen kijken, kunnen we een aantal dingen zeggen met betrekking tot de inzet van de ‘experiential learning cycle’ in het CKV onderwijs. Hierbij zal eerst gekeken worden naar de verschillende fasen op zich, daarna zal naar de ‘experiential learning cycle’ als geheel worden gekeken.

⁴⁹ Idem, 190.

⁵⁰ Idem, 187.

⁵¹ Dieleman, 188.

⁵² Idem, 187.

Ervaren

Wat opvalt bij het lezen van de reacties van docenten, is de nadruk die het overgrote deel wil leggen op het ervaren, ongeacht of de docent verder aangeeft de leerlingen vrijer te laten of juist strikter te zijn in de keuze van culturele activiteiten. Dit is in lijn met de doelstelling voor CKV. Hoewel de ervaring door culturele activiteiten bij bijna elke docent hoog in het vaandel staat, geldt dit al veel minder voor de praktische activiteiten. Bij sommige docenten komt sterk naar voren dat ze de leerlingen door middel van workshops of opdrachten zelf actief met de stof bezig willen laten zijn, bij andere docenten komt dit beduidend minder naar voren. Over het algemeen kunnen we zeggen dat het vrijwel alle docenten lukt hun leerlingen in aanraking te laten komen met verschillende disciplines, om zo verschillende ervaringen 'aan te bieden'.

Reflectieve observatie

Een belangrijk onderdeel uit het examenprogramma voor CKV is het reflectieverslag dat leerlingen verplicht zijn te maken na het bezoeken van activiteiten. Om de leerlingen hierbij te helpen wordt er vaak gebruik gemaakt van de zogenaamde kijkwijzer. Er lijkt bij een groot deel van de leerlingen echter weinig begrip te zijn voor de noodzaak van deze verslagen, terwijl juist ze een waardevol onderdeel van het leerproces kunnen zijn. Juist deze stap van reflectie maakt van een willekeurige ervaring iets waaruit kennis gegenereerd kan worden. Daarnaast kan reflectie zorgen voor een persoonlijke kijk op kunst en cultuur. Het bewustzijn van deze mogelijkheid zou kunnen bijdragen aan een impuls van de interesse in een kunstdiscipline. Dit principe is echter zeer moeilijk aan te tonen is en zeker voor deze leeftijdsgroep van veel andere factoren afhankelijk.

Abstracte begripsvorming

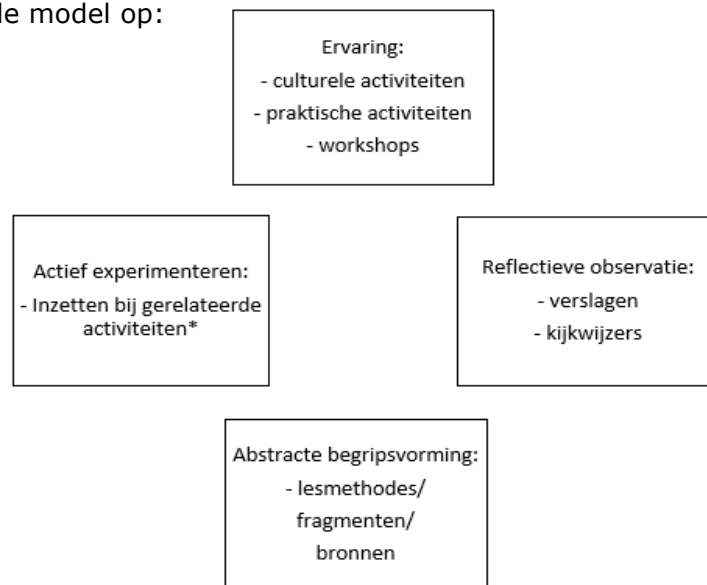
De verschillende lesmethodes en online platforms proberen zich voornamelijk te richten op het bieden van een (theoretische) context voor de verschillende disciplines, door middel van het aanbieden van kennis en achtergrondinformatie. Dit zou kunnen helpen de ervaringen die leerlingen opdoen buiten de lesmethodes in een groter geheel in te bedden en ze daarmee te helpen op hun ervaringen te reflecteren. Ook kunnen theorie, context of andere voorbeelden binnen dezelfde discipline helpen om de observaties om te zetten in abstracte concepten en zo een beter inzicht in het onderwerp of de discipline te krijgen.

Actief experimenteren

Of de laatste stap in de cyclus daadwerkelijk wordt uitgevoerd is moeilijk te bepalen, aangezien deze stap vooral door de leerlingen zelf moet worden gezet. Ze zijn zelf verantwoordelijk om de opgedane kennis in te zetten bij nieuwe ervaringen. Dit kan echter wel gestimuleerd worden, bijvoorbeeld door een aan de eerdere ervaring gerelateerde opdracht uit te zetten. Zo wordt door sommige docenten het voorbeeld gegeven van een theaterworkshop, gevolgd door het bezoeken van de bijbehorende voorstelling. Dit zou een manier zijn om twee ervaringen aan elkaar te koppelen en zo de inzet van kennis uit eerdere ervaringen te stimuleren.

Om tot de 'experiential learning cycle' te komen, is het van belang dat de verschillende fasen onderling goed met elkaar samenhangen. Ook is het voor het maximale effect van belang dat de gehele cyclus doorlopen wordt. Wanneer we naar het bovenstaande kijken, zien we dat de vier losse fasen van de cyclus in meer of mindere mate naar voren komen binnen het CKV-onderwijs. We zouden de verschillende leeractiviteiten binnen een van de vier fasen kunnen plaatsen. Hierdoor krijgen we een beter inzicht hoe de verschillende onderdelen van CKV gezamenlijk kunnen bijdragen aan het doorlopen van de 'experiential learning cycle'.

We zien echter dat er in veel gevallen nog geen goede verbinding is tussen de onderdelen binnen de verschillende fasen. De verschillende leeractiviteiten worden los van elkaar behandeld en worden te weinig aan elkaar gekoppeld. Zonder deze verbinding ontstaat er eigenlijk geen cyclus, maar blijven de onderdelen los van elkaar werken. Dit levert het volgende model op:



*Gerelateerde activiteiten zijn bijvoorbeeld workshops bij culturele activiteiten en vice versa.

Figuur 4: De invulling van CKV geplaatst in de vier fasen van de 'experiential learning cycle'

Conclusie

Het schema hierboven geeft een goed beeld van de verschillende onderdelen van CKV en de rol die zij in de vier fasen van de 'experiential learning cycle' innemen. Toch blijkt dat de vier fasen niet tot een daadwerkelijke cyclus komen. Hierdoor ontstaat er voor zowel de docenten als de leerlingen geen organisch verloop in de activiteiten die zij ondernemen. Vaak worden de culturele en praktische activiteiten, theorie en reflectieverslagen als losse onderdelen van het vak gezien, terwijl samenhang het geheel juist tot een hoger niveau zou kunnen brengen. Door het gebrek aan samenhang is het voor de leerlingen niet duidelijk wat het doel of de waarde van de theorie of een reflectieverslag is. Ze krijgen namelijk de rol die deze onderdelen in het grotere geheel spelen nauwelijks mee.

We zien dat er door de docenten, ongeacht de mate van vrijheid die zij hun leerlingen toekennen, hoog wordt ingezet op het opdoen van ervaringen. Zowel in het licht van de doelstelling en opzet van CKV, als van de 'experiential learning cycle' is dit een zeer positief gegeven. Culturele en praktische activiteiten dragen bij aan het 'aanbieden' van ervaringen aan de leerlingen en kunnen hen zo op weg helpen naar de volgende stappen van de cyclus.

De volgende stappen in de cyclus zijn echter minder goed ingebed in het CKV onderwijs. Het zijn vooral de tweede en derde fase die een grijs gebied vormen. Er zijn wel degelijk aanwijzingen dat er een poging wordt gedaan tot reflectie en inzicht, bijvoorbeeld door de reflectieverslagen en context, maar deze lijken niet zozeer verankerd in het geheel dat ze echt bijdragen tot een dieper begrip van zowel kunstdisciplines als van de eigen ervaring. We hebben gezien dat de waarde van de reflectieverslagen nog niet algemeen erkend wordt en dat de lesmethodes op grote schaal in onbruik raken.

Om de tweede en derde fase beter te betrekken in het geheel, zullen hier waarschijnlijk enkele veranderingen in moeten plaatsvinden. Dit kan bijvoorbeeld door het lesmateriaal vooral aan te bieden in de vorm van bronnen en fragmenten met korte uitleg, welke de docent ondersteunen in het aanbieden van een culturele en kunstzinnige context. Ook lijkt er behoefte aan een regiefunctie, iemand die het doorlopen van de cyclus bewaakt en er voor zorgt dat de verschillende leeractiviteiten met elkaar samenhangen. Hoe deze functie daadwerkelijk ingevuld moet worden zou nader onderzocht moeten worden om tot een echt effectief resultaat te komen.

Kijkend naar het geheel kunnen we stellen dat de vier fasen apart nog wel wat onderhoud kunnen gebruiken, maar er toch al redelijk wat invulling aan wordt gegeven. Het is veelal de communicatie, de link tussen de vier losse fasen, die ontbreekt. Ook zou er wat meer balans kunnen zijn in de verhouding tussen de vier fasen. Op dit moment

wordt er veel aandacht besteed aan de ervaring door middel van culturele en praktische activiteiten, wat op zich goed is, maar de lijn wordt vervolgens te weinig doorgetrokken naar de volgende fasen. Hierdoor wordt de 'experiential learning cycle' niet of nauwelijks doorlopen en blijft de ervaring voor een groot gedeelte op zichzelf staan. De ervaring wordt hierdoor niet ingebed in het grotere geheel van een kunstdiscipline. Ook wordt er geen kennis ontwikkeld aan de hand van de ervaring, die op nieuwe ervaringen kan worden toegepast. Een betere samenhang tussen de invulling van de vier fasen zou dus kunnen leiden tot een beter begrip van of een meer open houding tegenover kunst en cultuur, hoewel dit laatste (tot nader onderzoek) speculatie blijft.

Discussie

Met dit onderzoek heb ik geprobeerd een bijdrage te leveren aan het onderzoek naar het vak CKV. De vraag is of dit gelukt is. Het is kleinschalig en de data zijn beperkt. Ook is er geen meetbaar resultaat voorhanden. Wat rest is nieuwsgierigheid over de mogelijkheden van de ingeslagen weg. Het lijkt erop dat de 'experiential learning cycle' een goede invalshoek zou zijn om het CKV-onderwijs in een ander licht te bekijken en van daaruit mogelijk veranderingen aan te brengen in de structuur van het vak. De bijdrage van dit onderzoek is dus bescheiden, maar de inbreng van het idee zou genoeg kunnen zijn voor meer diepgaand onderzoek.

Onderzoek naar CKV is al in meerdere gevallen niet zonder haken en ogen gebleken. Dat is bij dit onderzoek niet anders geweest. CKV is door de opzet, de breed uitlopende invulling van docenten en de vrijheid van leerlingen nergens identiek en daardoor moeilijk te definiëren. We kunnen op basis van dit onderzoek dan ook niet meteen brede conclusies trekken voor alle scholen in Nederland, maar het vormt wel een idee van de manier waarop op de onderzochte scholen wordt omgegaan met de invulling van CKV. We zouden kunnen denken dat eenzelfde insteek, bijvoorbeeld over de inzet van lesmethodes, ook op scholen voorkomt die geen deel uitmaakten van de scholen waar de interviews werden afgenomen.

Hiermee komt direct een tweede complicatie naar voren, namelijk de dataset. De data die in dit onderzoek gebruikt zijn, zijn oorspronkelijk verzameld voor het onderzoek van Cock Dieleman naar het theaterleren binnen CKV. Hoewel er in dit onderzoek met een andere insteek naar de afgenomen interviews wordt gekeken, denk ik dat ze desalniettemin een redelijk beeld geven van de visie van zowel docenten als leerlingen op de invulling van het vak CKV. Vooral voor een oriënterend onderzoek zoals dit geeft het genoeg materie om een eerste blik te werpen vanuit de ervaringsgerichte

leertheorie. Wanneer er echter verder onderzoek wordt gedaan naar dit onderwerp, zal er wel degelijk meer gerichte en specifieke data verzameld moeten worden.

Het onderzoek komt deels terug bij de mogelijke redenen die Marie-Louise Damen in haar discussie geeft voor het uitblijvende effect van CKV. We zien dat vooral de vrijheid van leerlingen en de diversiteit van het vak ook door de docenten in de tekst van Dieleman vaak genoemd worden als reden van de moeilijkheden binnen CKV. Dat dit onderwerp in meerdere onderzoeken naar voren komt, geeft te denken. Zou er meer structuur moeten komen binnen CKV? Dit onderzoek geeft een eerste inzicht in de mogelijkheid om dit te doen door middel van de 'experiential learning cycle'. Deze invalshoek zou kunnen worden ingezet om verder te bouwen op het onderzoek van Damen en Dieleman.

Ander onderzoek op het gebied van cultuuronderwijs wordt op dit moment gedaan binnen het project Cultuur in de Spiegel.⁵³ Zij richten zich niet alleen op CKV, maar op cultuuronderwijs in het hele onderwijssysteem, zowel op de basisschool als op het voortgezet onderwijs. De uitkomsten van dit onderzoek zijn van groot belang voor een beter begrip en een betere inzet van cultuuronderwijs. Dit project kan daarom ook zeer nuttig zijn bij verder onderzoek naar CKV.

⁵³ Cultuur in de spiegel (website) geraadpleegd 23-03-15 [<http://www.cultuurindespiegel.nl/>].

Literatuurlijst

- Aristoteles, *The Nicomachean Ethics*, vert. W. D. Ross. Oxford: Oxford University Press, 1908.
- Bussemaker, J. *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Brief aan de Tweede Kamer, 10-6-2013.
- Cultuur in de spiegel (website) geraadpleegd 23-03-15
[<http://www.cultuurindespiegel.nl/>].
- Cultuurplein Magazine (website) geraadpleegd 12-03-15.
[<http://www.cultuurplein.nl/cultuurplein-magazine>].
- Damen, M-L. *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. (diss.) ISC dissertation series: volume 173, 2010.
- Damen, M-L, et al. 'Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.' In *Cultuur+Educatie 8*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2003.
- Dewey, J. *Experience&Education*. New York: Collier Books, 1963.
- Dieleman, C. *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. (diss.) Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- Haanstra, F, et al. *Determinanten van leren over kunst*. Utrecht: LOKV, Nederlands instituut voor kunsteducatie, 1995.
- Hargreaves, D. 'Kunstzinnig onderwijs: Een vak op zich'. In Haanstra, Folkert, et al. *Determinanten van leren over kunst*. Utrecht: LOKV, Nederlands instituut voor kunsteducatie, 1995.
- Kolb, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- Quay, J. en Seaman, J. *John Dewey and Education Outdoors*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

Afbeeldingenlijst

Figuur 1: Dewey's Model of Experiential Learning

David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (New Jersey: Prentice-Hall, 1984), 23.

Figuur 2: The Lewinian Experiential Learning Model

David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (New Jersey: Prentice-Hall, 1984), 21.

Figuur 3: Uitgegeven lesmethodes bij invoering CKV

Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. (diss.) (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010), 131.

Figuur 4: De invulling van CKV geplaatst in de vier fasen van de 'experiential learning cycle'